

"Die Lernchancen in einer Gesellschaft sind so gerecht wie deren Lebenskonstellationen generell.": Peter Faulstich im Gespräch

Faulstich, Peter; Herre, Petra

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sonstiges / other

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Faulstich, P., & Herre, P. (2011). "Die Lernchancen in einer Gesellschaft sind so gerecht wie deren Lebenskonstellationen generell.": Peter Faulstich im Gespräch. *Forum Erwachsenenbildung*, 3, 30-35. <https://doi.org/10.3278/FEB1103W030>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



"Die Lernchancen in einer Gesellschaft sind so gerecht wie deren Lebenskonstellationen generell."

Peter Faulstich im Gespräch

von: Deutsche Ev. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) e.V. c/o Comenius Inst. (Hg.)

DOI: 10.3278/FEB1103W030

Erscheinungsjahr: 2011

Seiten 30 - 35

Schlagnworte: Bildungsangebot, Biografie, Weiterbildung

"Die Lernchancen in einer Gesellschaft sind so gerecht wie deren Lebenskonstellationen generell", das ist der Tenor Peter Faulstichs zur Frage nach den Realisierungschancen der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit und dem Beitrag der Erwachsenen- und Weiterbildung hierbei. Auf dem Hintergrund der sich verschärfenden Ungleichheitslagen und der sozialen Spaltung in der BRD plädiert er für einen Politikansatz, welcher die Forderung nach Weiterbildungsgerechtigkeit wirklich ernst nimmt.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Zitiervorschlag

Die Lernchancen in einer Gesellschaft sind so gerecht wie deren Lebenskonstellationen generell.. Peter Faulstich im Gespräch. In: forum erwachsenenbildung 03/2011. Recht auf Bildung - Bildungsgerechtigkeit, S. 30-35, Bielefeld 2011. DOI: 10.3278/FEB1103W0

Peter Faulstich im Gespräch

„Die Lernchancen in einer Gesellschaft sind so gerecht wie deren Lebenskonstellationen generell.“



Professor Dr. Peter Faulstich hat den Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung an der Universität Hamburg inne.
Joseph-Carlebach-Platz 1
/Binderstr. 34 20146
Hamburg
Peter.Faulstich@uni-hamburg.de

Recht auf Bildung – Bildungsgerechtigkeit: Zur Einführung

Der Begriff Bildungsgerechtigkeit spielt im aktuellen bildungspolitischen Diskurs eine wichtige Rolle. Die Bundesbildungsministerin Annette Schavan sieht in der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit und in der Verminderung des Zusammenhangs von sozioökonomischer Herkunft und Bildungschancen die wichtigste bildungspolitische Herausforderung, wie sie am 16. März 2010 in einer Rede zur Eröffnung der Messe „didacta“ formulierte. In der „gerechten Gestaltung des Bildungssystems“ wird von der Ministerin eine der drängenden gesellschaftspolitischen Herausforderungen unserer Zeit identifiziert (BMBF/8.3.2011).

Die Diskussion um die Frage der Bildungschancen in Deutschland erfuhr mit dem „PISA-Schock“ in der Folge der Veröffentlichung der internationalen Schulleistungstudien (TIMMS, PISA, IGLU) eine Neuauflage: In Deutschland zeigt sich ein stärkerer Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft als in anderen Ländern. Damit stand zur Jahrtausendwende das Thema der Ungleichheit von Bildungschancen in Deutschland wieder on top auf der Agenda. Das Bildungswesen ist eine der zentralen Institutionen zur Verteilung von Lebenschancen und damit auch zentraler Hebel zur Bekämpfung sozialer Ungleichheit (Franz-Xaver Kaufmann, 2001).

Schon einmal, nämlich in den 1960er Jahren, mit der Diagnose einer „Bildungskatastrophe“ durch Georg Picht, war die Öffentlichkeit mit einem erheblichen Modernitätsdefizit des deutschen Schul- und Bildungswesens konfrontiert worden: mit einer zweifachen Konnotation. Picht sprach vom Bildungsnotstand auch als einem „wirtschaftlichen „Notstand“, der die ganze Gesellschaft in ihrem Bestand bedrohe (1964).

Zum anderen wurde das Thema auch normativ formuliert. Die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung (Diskussion um Bildungsprivilegien und soziale Herkunft der Studierenden), die empirische Studien nachgewiesen hatten, galten in kritischer Perspektive als Beleg dafür, dass die „soziale Frage“ in Deutschland noch nicht gelöst sei. Damals erklärte Ralf Dahrendorf (1965): „Bildung ist Bürgerrecht“. Er forderte auf dem Hintergrund massiver Bildungsbenachteiligungen die Herstellung „materialer Chancengleichheit“. Dazu bedürfe es einer aktiven Bildungspolitik, die „weit mehr sei als eine „Magd der Wirtschaftspolitik“. Er verstand Bildungspolitik vielmehr als eine notwendige Ergänzung von Sozialpolitik.

Zwischen den 1960er Jahren und der neuen Bildungsdebatte liegen Bildungsreform, 40 Jahre Bildungsexpansion, kleinschrittiger Umbau der institutionellen Strukturen und der Ausbau der Erwachsenenbildung als Weiterbildung im Sinne der vierten Säule des Bildungssystems wie es der Bildungsgesamtplan des Deutschen Bildungsrates (1970) formulierte.

Die Diskussion findet heute vor dem Hintergrund eines tiefgreifenden sozialen Wandels statt, der durch die Stichworte demografischer Wandel, Europäisierung, Globalisierung, Internationalisierung, Deindustrialisierung, Dienstleistungsgesellschaft und Wissensgesellschaft hier nur angedeutet werden kann.

Bildung wird angesichts dieser Wandlungsdynamiken besonders im Blick auf den Ausbau wissensbasierten Wirtschaftens und der beschleunigten Wissensproduktion immer wichtiger, wird zu einer wettbewerbsrelevanten Ressource gesellschaftlicher Produktion. Damit ist auch deutlich, dass die Bildungsphase am Anfang des Lebens nicht ausreicht, dass vielmehr Phasen der Weiterbildung erforderlich sind. Deshalb wird einmal der Ausbau der institutionalisierten Weiterbildung und zum anderen und zunehmend ein Lernen über den gesamten Lebenslauf als Lebenslanges Lernen fokussiert: Lernen ist ein kontinuierlicher Prozess, der traditionelle institutionalisierte Bildungsformen ebenso einbezieht, wie informelle und individuelle Lernprozesse¹. Dem entspricht die Politik der Europäischen Union, die Bildung, Ausbildung und Weiterbildung als zentral für Wirtschaftswachstum, für soziale Teilhabe und den gesellschaftlichen Zusammenhalt in Europa bezeichnet, und die auf die Strategie des Lebenslangen Lernens setzt.

Die aktuelle Debatte argumentiert stark sozialpolitisch. Beide Politikbereiche, die Bildungs- und die Sozialpolitik, erscheinen „wahlverwandt“ (Jutta Allmendinger, 2010). In dieser Perspektive sind Bildung und Ausbildung präventive soziale Investitionen, die den Einzelnen in die Lage versetzen sollen, sich im Beschäftigungssystem zu behaupten. Dahinter stehen das sozialstaatliche Leitbild des „aktivierenden Staates“ und die Vorstellung eines „Third Way“ (Anthony

¹ Christiane Hof, Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart 2009, 31

Giddens, 1998) in Abgrenzung von vor- und fürsorgenden Sozialstaat klassischer Prägung. Ohne diese verschiedenen Sozial- und Wohlfahrtsstaatsmodelle und -typen und deren jeweilige Bezogenheit von Bildungs-, Beschäftigungs- und Sozialsystem hier in ihren Voraussetzungen und Folgen näher beleuchten zu können, ist deutlich, dass die Bereiche der Bildungs- und Sozialpolitik systematisch aufeinander zu beziehen sind: Der Sozialstaat des 21. Jahrhunderts „braucht zwei Beine“ (Allmendinger, 2009).

Bildung ist eine Schlüsselvariable für die Gesellschaft und die Individuen. Ungleichgewichte von Bildung und „Bildungsarmut“ (Jutta Allmendinger/Stephan Leibfried, 2003) führen zu massiven gesellschaftlichen Verwerfungen und Ausschluss. Um dem gesellschaftlichen „Bildungsbedarf“ zu entsprechen, so die wachsende Überzeugung, sind alle Bildungsreserven u.a. auch aus bildungsfernen Schichten zu aktivieren: „Keiner darf verloren gehen!“ Ein hohes Qualifizierungsniveau sei zu erhalten, ebenso wie die Berufsfähigkeit von Beschäftigten und die Teilhabefähigkeit älterer Menschen. Eine „dritte Chance“ für eine Reform des Bildungssystems und für eine „Bildungsrepublik Deutschland“ (Dieter Lenzen, 2009) sei gegeben.

forum erwachsenenbildung mit Peter Faulstich im Gespräch

Die Fragen stellte Petra Herre

Erwachsenen- und Weiterbildung sichern Lebens- und Verwirklichungschancen von Menschen. Der Pisa-Diskurs hat die hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungswesens neuerlich in den Fokus gerückt. Inwieweit ist die Weiterbildung auf den Abbau von Ungleichheit gerichtet?

Um diese Frage zu beantworten, muss ich doch grundsätzlich werden: Unsere Gesellschaft legitimiert Ungleichheit durch Leistung. Nicht mehr Vererbung sondern individuelle Beiträge sollen bestehende Hierarchien rechtfertigen. Dabei werden Lernleistungen bei der Zuweisung von Positionen in betrieblichen Hierarchien und auf gesellschaftlichen Status besonders hoch gewertet. Gegenüber traditionellen zeichnen sich moderne Gesellschaften dadurch aus, dass nicht mehr Herkunft oder Geschlecht, sondern vor allem die für Lernabschlüsse erbrachten Leistungen als Voraussetzungen für den Zugang zu Erwerbsmöglichkeiten und damit für die Erlangung von Einkommen, Einfluss und Ansehen gelten. Schon das frühe Bürgertum machte gegen das ständische Geburtsprinzip ein individualisiertes Leistungsprinzip zur Legitimationsgrundlage sozialer Ungleichheit. Das gilt auch für die Weiterbildung, die in dem Gehäuse von Staus und Hierarchie funktioniert.

Hier steht nun die Erwachsenen- und Weiterbildung im Fokus: Erwachsenenbildung hat eine kompensatorische Funktion (Schulenberg, 1980). Erwachsenenbildung, die in der Tradition von Aufklärung und Demokratie steht, ist bezogen auf moralische Fragen und politische Diskussionen.² Zugang, Beteiligung und Recht auf Weiterbildung sind zentrale Themen. Nach dem 2. Weltkrieg gehörte zu den Zielen von Erwachsenen- und Weiterbildung von Anfang an die Erweiterung von Teilhabemöglichkeiten durch Bildungserwerb und die Stärkung von politischer und gesellschaftlicher Partizipation.

Wie die Erwachsenen- und Weiterbildung und das institutionelle gestützte lebenslange Lernen in ihrem professionellen Selbstverständnis, in ihrer wissenschaftlichen Arbeit die Fragen nach dem Recht auf Bildung und nach Bildungsgerechtigkeit aufgenommen hat und in welche gesellschaftspolitischen Diskurse diese Fragen eingebettet sind, sind Themen des Gesprächs mit Peter Faulstich.

Petra Herre

Eine naive Illusion lebt von der Hoffnung, durch Weiterbildung werde vorgängige Selektion kompensiert. Das ist aber keineswegs der Fall. Alle Statistiken belegen immer wieder, dass Ungleichheit hier nicht beseitigt, sondern verstärkt wird. Es herrscht das Matthäus-Prinzip: Wer hat, dem wird gegeben.

Welches sind aus Ihrer Sicht hier wichtige Schlüsselbegriffe?

Schon am Anfang der Geschichte der Erwachsenenbildung, z.B. in der vom Bürgertum gestützten Arbeiterbildung des 19. Jahrhunderts stand die Hoffnung auf den individuellen **Aufstieg durch Bildung** im Vordergrund. Dies wurde von der entstehenden proletarischen Arbeiterbewegung konfrontiert mit dem Postulat einer kollektiven **Befreiung durch Bildung** auf dem Weg zur gesellschaftlichen Macht. Die berühmte Rede Wilhelm Liebknechts „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“ gab dazu 1870 das Signal.

In der Diskussion um die Themen Zugänge, Beteiligung und Bildungschancen, spielt in den 1960er Jahren im öffentlichen Diskurs der Begriff und das Postulat der „Chancengleichheit“ als ein zentrales Legitimationsmuster moderner kapitalistischer Gesellschaften eine Rolle, so wurde damals „Bildungsgerechtigkeit“ ausgelegt. Wie wurde dieser Diskurs in der Disziplin geführt?

In den 1960er Jahren im Zusammenhang der vor allem ökonomisch angestoßenen Debatte um „**Bildung und Wirtschaftswachstum**“ wurde die individualisier-

² Christine Zeuner, Peter Faulstich, *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Weinheim Basel 2009, 13



rende Formel „Chancengleichheit“ zur Zielperspektive hochstilisiert. Dem wurde von konservativer Seite, da man dem Legitimationsanspruch angesichts fortbestehender Selektion und Diskriminierung nicht entziehen konnte, schnell schon der Begriff der „Chancengerechtigkeit“ entgegengestellt. Dies sollte den Gleichheitsbegriff unterlaufen. Immerhin sind dann aber bildungspolitische Aktivitäten wie Bildungswerbung und Öffnung des 2. Bildungsweges erfolgt, die real zu einer Erhöhung der Teilnahme auch in der Weiterbildung geführt haben.

Mit „Chancengleichheit“ war aber nur die individuelle Perspektive aufgemacht. Schnell war klar, dass die Startchancen ungleich verteilt sind: Es gibt die berühmte Karikatur von Marie Marcks auf der Affe und Fisch die gleiche Aufgabe erhalten. „Klettere auf einen Baum!“. Die Aufgabe ist gleich, aber die Möglichkeit, sie zu erfüllen, vollkommen unterschiedlich. Der Fisch hat keine Chance. Hans-Joachim Heydorn hat das formuliert mit dem Titel „Ungleichheit für alle“. Weiterhin gilt: Erhöhte Bildungschancen brechen sich an verminderten Berufs- und dann auch Einkommenschancen. In der Folge ergeben sich Erosionsprozesse bezogen auf die Tragfähigkeit des bildungsmeritokratischen Zuweisungsmodells, wenn Lernanstrengungen in der Gefahr schweben, ins Leere zu laufen.

Die Lernchancen in einer Gesellschaft sind so gerecht wie deren Lebenskonstellationen generell. Erst wenn man Chancengleichheit unter den Bedingungen sozialstruktureller Ungleichheit denkt, wird erweiterter Horizont möglich und nötig. Man gerät also ebenso unversehens wie zwangsläufig, wenn man über Weiterbildungsteilhabe und deren gesellschaftliche Perspektiven nachdenkt, in die Abgründe der ethischen Diskussion über Gerechtigkeit angefangen von Aristoteles bis zu Rawls.

Dabei ist nur ein erster Schritt aufzudecken, dass das Leistungsprinzip fortbestehende Zugangsprivilegien aufgrund von Eigentum und Macht kaschiert und so die von Pierre Bourdieu entlarvte „Illusion der Chancengleichheit“ zementiert. Auch „formale Gerechtigkeit“ spiegelt nur den Schein von Gleichheit an der Oberfläche der bürgerlichen Gesellschaft als Äquivalenz von abgeschlossenen Verträgen.

Insofern wurde „Zielgruppenarbeit“ zum Leitgedanken der Weiterbildung. Die Ungleichheit gesellschaftlicher Gruppen ist Anlass, gezielte Programme zu entwickeln für Arbeiter, Frauen, Ältere und andere „Problemgruppen“. Hier taucht dann der Begriff der Arbeiterbildung wieder auf, der eine nostalgische Linie der „Kritischen Erwachsenenbildung“ bestimmte.

Wie werden Fragen des Zusammenhangs von sozialen Faktoren und Beteiligung an Weiterbildung, von Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit, Teilhabe und Teilnahme in der Erwachsenenbildungsforschung aufgenommen und wissenschaftlich bearbeitet?

Gerechtigkeitsfragen werden vor allem in der Adressaten-, Zielgruppen-, Teilnehmenden- und Milieuforschung aufgegriffen. Schon die Oldenburg-Studie von Schulenberg u.a. belegte 1978 ausgehend von einem Modell gesellschaftlicher Schichten deren Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten.

Unmittelbar auf Weiterbildungsteilnahme bzw. Nichtteilnahme in sozialen Kontexten zielt die Untersuchung zum Thema „Weiterbildungsabstinenz“ von Bolder und Hendrich, die 2000 zusammenfassend unter dem Titel „Fremde Bildungswelten“ veröffentlicht worden ist. Diese repräsentative Bevölkerungsbefragung untersucht die Verbreitung von Weiterbildungsabstinenz und Teilnahmeformen. Entscheidend ist für den Ansatz der Studie, dass Weiterbildungsabstinenz keineswegs als Defizit oder Makel deklariert wird; auch Nicht-Teilnahme wird als Ausdruck aktiver Lebensführung verstanden. Die Vermeidung beschäftigungsnaher Weiterbildung, wie sie von den drei identifizierten Gruppen: „Ausgegrenzte“, „Desinteressierte“ und „Verweigerer“ praktiziert wird, sollte nicht als Ausdruck einer mangelnden Lern- oder Erfahrungsoffenheit missverstanden werden. Vor dem Hintergrund der Situationswahrnehmungen der Weiterbildungsadressaten erscheint Weiterbildung oft nicht als Chancenerweiterung sondern als Zumutung, die negativen Einfluss auf die eigene Lebensgestaltung haben kann.

Die Studie von Friebe u.a. 2008 beruht auf einer Längsschnittuntersuchung zu „Bildungsbeteiligung“ und untersucht Chancen und Risiken von Bildungs- und Weiterbildungskarrieren. Über den Zeitraum von 18 Jahre begleitete die Forschungsgruppe eine Hamburger Schulabschlusskohorte von 1979 und untersuchten deren Bildungserfahrungen und -erwartungen. Die Studie setzte sich zum Ziel, die Analyse sozialer Strukturen und der biographischen Perspektiven in der Bildungsbiographie- und Lebenslauforschung miteinander zu verbinden.

Breit angelegte, repräsentative empirische Untersuchungen sind allerdings in der Weiterbildung nach wie vor selten. Ausnahme ist das Berichtssystem Weiterbildung, das aber eher deskriptiv Bestandsaufnahmen vorlegt. Dies gilt auch für die nunmehr europaweit durchgeführten Untersuchungen des Adult Education Survey, der fortbestehende Ungleichheiten nach Schulabschlüssen, Berufspositionen, Geschlecht, Alter und Branchen belegt.

Wie stellt sich das Thema in der aktuell sehr prominenten Milieuforschung dar?

Die genannten Bedeutungskontexte werden aufgenommen durch neuere, die Adressaten- und Teilnehmerforschung fortsetzende Studien über **soziale Milieus und Bildung**. Helmut Bremer hat das in seiner Habilitationsschrift zusammengefasst. Milieus werden dabei verstanden als Gruppen von Menschen mit ähnlicher Lebensführung; gezielt wird nicht allein auf die soziodemographischen Merkmale, die die soziale Lage charakterisieren, sondern zugleich auf die eingebetteten Lebensstile, Alltagskontexte und die sozialen Praktiken der Akteure.

Maßgeblich für die Milieuforschung in Deutschland wurden die Studien der Sinus-Lebensweltforschung, deren Modell zunächst, bei Entwicklung der Methode seit 1978, aus narrativen Interviews entwickelt und später mit Hilfe eines standardisierten Instruments quantifiziert worden ist. Der Forschungsansatz wurde in der Folge auf Untersuchungen zur Weiterbildungsbeteiligung übertragen. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang vor allem die Untersuchungen für die Friedrich-Ebert-Stiftung (1993). Die „Freiburg-Studie“ von Heiner Barz und Rudolf Tippelt 1997 hat das Bildungsverständnis der verschiedenen sozialen Milieus ermittelt. Fortgesetzt und ausgeweitet wurde dies in der „München-Studie“ und dann in der großangelegten Methodenkombination von fragebogengestützten Repräsentativerhebungen **„Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland“**, die Barz/Tippelt 2004 vorgelegt haben. Zwei Fragestellungen leiten die Studie, die sich am Milieu-Modell des Sinus-Instituts orientiert: Fehlende Nutzen- oder Verwertungserwartungen werden – erstens – als eine über alle Milieus wirkende Dimension herausgestellt. Intention dieser auf Erwachsenenbildung bezogenen Untersuchungen ist es zweitens, Aufschlüsse über den Zusammenhang zwischen Milieuzugehörigkeit und Weiterbildungsteilnahme zu gewinnen.

Ein Problem des Milieumodells von Sinus ist, dass der theoretische Bezug zu sozialhistorischen Klassen und Schichten mehr und mehr verloren gegangen ist. Fragen von Macht, Herrschaft und Teilhabe stehen hinter Geschmacksfragen zurück. Anders akzentuiert ist das Milieukonzept, das die Forschungsgruppe agis am Michael Vester an der Leibniz Universität Hannover seit Ende der 1980er Jahre entwickelt hat. Aus dem **Zusammenhang von sozialer Lage, Mentalität und Milieu** sehen sie – ausgehend von Pierre Bourdieus Konzepten des sozialen Raums und des Habitus – die sozialen Milieus als Ausdruck einer „pluralisierten Klassengesellschaft“. Im Anschluss daran hat Helmut Bremer eine Studie zur Beteiligung am Bildungsurlaub vorgelegt, welche die milieugeprägte Nähe

und Distanz der verschiedenen Adressatengruppen untersuchte und typologisch geordnet hat.

Welchen Einfluss haben spezifische Lebenslagen und die Zugehörigkeit zu Gruppen mit differenten Lebensstilen auf Einstellungen zur Weiterbildung? Wo sehen Sie „Begrenzungen“ des Milieuansatzes?

Die Studie **„Weiterbildungsverhalten und -interessen“** folgt explizit zwei Kernfragen, nämlich nach soziodemographischen Einflüssen der Lebenslage und nach der Zugehörigkeit zu Lebensstilgruppen. Zentrale milieuspezifische Befunde sind, dass Aspekte der Weiterbildungsteilnahme zwischen den zehn von Sinus unterschiedenen sozialen Milieus erheblich differieren und sich letztendlich in höchst unterschiedlichem Teilnahmeverhalten manifestieren: Bildungserfahrungen in Kindheit und Jugend, Bildungsvorstellungen und Bildungsbegriff, Weiterbildungsinteressen, Weiterbildungsbarrieren, Ansprüche an Methoden und Ambiente, Weiterbildungsmarketing, Persönlichkeitsbildung, Gesundheitsbildung, Schlüsselqualifikationen, Kompetenzentwicklung, informelles Lernen und Image der verschiedenen Anbieter.

Gefragt werden kann aber nach der Reflexivität des Konzeptes: Indem milieuspezifische Daten bruchlos in Marketingstrategien überführt werden, geht es für die Anbieter nur noch um erfolgreiches Agieren am Markt, die kritische Dimension des Begriffs „Milieu“ gekennzeichnet durch **Distinktion** könnte verloren gehen. Bezeichnend ist, dass kein ausgeführter Rückbezug auf Pierre Bourdieu hergestellt wird, der in den „Feinen Unterschieden“ soziale Differenzen herausarbeitet und auch kritisch hinterfragt auf Herrschaftsformen. In einer bruchlosen Bezugnahme auf kommerzielle Marktforschung dagegen findet eine Pazifizierung der Milieutheorie statt und gleichzeitig eine Instrumentalisierung der Empirie. Deskriptiv konstatiert werden verdinglichte Milieus, die als Problem und als Tendenz nicht mehr aufbrechen. Das zeigt sich zum Beispiel an den – von Sinus übernommenen – etikettierenden Gruppennamen: Etablierte, Postmaterielle, Moderne Performer, Konservative, Traditionsverwurzelte, DDR-Nostalgische, Bürgerliche Mitte, Konsum-Materialisten, Experimentalisten, Hedonisten. Ich meine, es droht m.E. eine Verkehrung der Milieuforschung zum Marketingkonzept.

Ist das Thema „Selektivität des Bildungssystems“ ein Thema für die Disziplin Erwachsenen- und Weiterbildung? In der Disziplin gibt es ja ein Selbstverständnis eines prinzipiell offenen Zugangs, der an Bildungsproblemen ansetzt und ausgleichend, chancensichernd und kompensatorisch „unterwegs“ ist.

Die fortdauernde, höchstens statistisch bereinigte Erwerbslosigkeit hat besonderes Augenmerk auf

die Ausgegrenzten gerichtet. Damit hat die Weiterbildung in der Kritik an **Bildungsarmut** zugleich Anschluss an den sozialpolitischen Diskurs hergestellt. Politischer Konsens basiert auf Zustimmung und das heißt, er muss für die Beteiligten überzeugend sein. Das schließt ein, die Schattenseiten bestehender Diskriminierungen, Ausgrenzungen, Stigmatisierungen auszuleuchten und offenzulegen. Wenn gesellschaftliche Ordnung mit zu hoher gesellschaftlicher Ungleichheit belastet wird, gerät sie in Gefahr, weil Teilnahme nur nahe liegt, wenn die persönliche Situation dies zulässt.

Ist der aktuelle Diskurs um „Bildungsgerechtigkeit“ der Beginn einer wirksamen „Bildungs-Sozialpolitik“ in der BRD, oder eher legitimatorisches Beiwerk angesichts einer sich verschärfenden gesellschaftlichen Spaltung?

Der Abstand zwischen oben und unten in der Bundesrepublik Deutschland nimmt in einer Weise zu, die immer schärfer als ungerecht empfunden wird. Armut ist ebenso wenig gerecht wie wachsendes Prekariat, ausgegrenzte Migranten oder zerfallende Kommunen. Wahrnehmung und Bekämpfung von Ungleichheit und Ungerechtigkeit ist also auch Aufgabe von Weiterbildung.

Unter dem Stichwort **Prekarität** wird die generelle Bedrohung sozialer Sicherheit betont. Erwerbslosigkeit ist eine Form der Ausgrenztheit, die ältere Zustände wie Armut und Bettelei überformt. Ihren modernen Zustand findet soziale Desintegration in Prekarität zentral als geringe Arbeitsplatzsicherheit in kurzfristig lösbaren Beschäftigungsverhältnissen. Es gibt eine Erosion des „Normalarbeitsverhältnisses“. Sie zeigt Wirkungen, die wie Pierre Bourdieu schon im letzten Jahrtausend betonte, im Extremfall der Erwerbslosen besonders deutlich zutage treten: die Destruktion eines seiner zeitlichen Strukturen beraubten Daseins und der daraus resultierende Verfall stabiler Verhältnisse. Indem sie die Zukunft überhaupt im Ungewissen lässt, verwehrt sie den Betroffenen gleichzeitig jede Perspektive und vor allem jenes Mindestmaß an Hoffnung und Glauben an die Zukunft, das für eine vor allem kollektive Auflehnung gegen eine noch so unerträgliche Gegenwart notwendig wäre.

Die von der Prekarität bewirkte Unterwerfung bildet die Voraussetzung für eine immer erfolgreichere Ausbeutung, die auf einer neuen gesellschaftlichen Spaltung zwischen der immer größer werdenden Gruppe derer, die nicht arbeiten, einerseits und denjenigen, die immer mehr arbeiten, andererseits fußt.

Diese Konstellation ist die vorerst letzte Stufe zur Kennzeichnung der Ausgrenzungsfahr und sozialer Desintegration. Zu aktueller Armut gesellt sich perspektivische Unsicherheit mit den resultieren-

den psychischen Folgen, die sich als „verwahrlostes“ Verhalten wie Alkoholismus und Gewaltbereitschaft ausdrücken.

Die Gegenstrategie der „**Inklusion**“ versucht gezielt Programme zu entwickeln, die – auch auf regionaler Ebene – **Exklusion** als Folge der Prekarität verhindern sollen. Projekte wie „Netzwerke“ und „Lernen vor Ort“ sind hier eingebunden. Allerdings wird dies erschwert durch einen ubiquitären Begriff von Heterogenität, der in Gefahr schwebt beliebig zu werden. Wenn wir alle unterschiedlich sind, gibt es keine kollektive Solidarität mehr.

Wie reagieren die unterschiedlichen Träger der Erwachsenen- und Weiterbildung auf diese Situation? Z. T. haben sie ja durchaus den Selbstanspruch, dass ihre Bildungsarbeit kompensatorisch und ausgleichend wirken solle.

Die Träger der Erwachsenenbildung sind auf diese großen Herausforderungen nicht vorbereitet. Sie richten sich an ihre jeweilige Klientel und liefern einschlägige Programme. Wegen fehlender Systematisierung des Weiterbildungsbereichs insgesamt ist dieser nicht in der Lage die neuen Herausforderungen zu bewältigen.

Die Modernisierungsdefizits des deutschen Bildungs-, besonders des Weiterbildungssystems treffen nach der Jahrtausendwende verglichen mit den 1960er/1970er-Jahren auf veränderte gesellschaftspolitische Problemlagen: Demografischer Wandel, Globalisierung, Ökonomisierung, Technikfolgen usw.

Daraus erwächst die Konjunktur des „Lebenslangen Lernens“. Hauptbegründung für Weiterbildung ist in der offiziellen Debatte der Wandel aller gesellschaftlichen Verhältnisse geworden. Früh schon ist der daraus resultierende Zwang „lebenslangen Lernens“ kritisiert worden. Aber auch am „LLL“ nehmen keineswegs alle teil.

Kann ein so sehr voraussetzungsreicher Begriff wie „Bildungsgerechtigkeit“, der in pädagogischen, ökonomischen, sozioethischen, sozialphilosophischen Diskursen thematisiert wird, wirklich tragen? Kann man die Frage beantworten: „Wann ist ein Bildungssystem gerecht?“

Dazu muss man sich notgedrungen mit dem Begriff der Gerechtigkeit genauer auseinandersetzen. Man gerät dabei allerdings in ethische Grundfragen.

Entgegen einer Ansicht, welche die Berechtigung dieser Forderung grundsätzlich in Frage stellt, und die heute von Exponenten der neoliberalen Ideologie geäußert wird, gibt es durchaus gute Gründe, an der Vorstellung „sozialer Gerechtigkeit“ festzuhalten. Ich teile diese Intention, bin aber skeptisch, ob dies lediglich durch terminologische Klärung begründet werden kann, oder ob es nicht zwingend ist, die

empirische Realität der konkreten gesellschaftlichen Strukturen und Teilbereiche in die Diskussion einzu-beziehen, wenn „Gerechtigkeit“ nicht zum abstrakten Prinzip abheben und ihr Ziel verfehlen, sondern konkrete Kritik an bestehenden Zuständen anstoßen soll. Dies kann man am Weiterbildungsbereich exemplifizieren. Entstanden ist ein sozialetischer Diskurs über Bildungsteilhabe.

Gleichheit orientiert an materialer Gerechtigkeit bedeutet keineswegs das von der konservativen Seite an die Wand gemalte Zerrbild von Gleichmacherei oder das grobe Missverständnis von Gleichartigkeit aller. In der durch die Aufklärung angestoßene egalitären Tradition von Rousseau, über Babeuf bis zu Marx geht es um Zugangsgleichheit zu ökonomischen und politischen Ressourcen als Prämissen gleicher Entfaltungsmöglichkeiten bei gegebener Verschiedenartigkeit der Menschen. Unterschieden werden muss Hierarchie von Differenz.

Kritische Theorie findet in vorhandener sozialer Ungleichheit einen Maßstab der Kritik und im Prinzip Gerechtigkeit eine moraltheoretische Begründung. Gerechtigkeit wird mit Gleichheit verbunden. Argumentationstheoretisch vorauszusetzen ist dabei, dass sich ein Begriff egalitärer Gerechtigkeit nicht irgendwoher als logisch zwingend, kategorial begrifflich ableiten lässt, aber dass er argumentativ aus der Kritik ungerechter Verhältnisse begründbar ist.

Eine ethische Grundlegung für das Prinzip egalitären Zugangs zu Lern- und Lebensmöglichkeiten muss sich auseinandersetzen mit Problemen distributiver und korrektiver Gerechtigkeit im konkreten ökonomischen, politischen und sozialen Kontext,

Plausibel gemacht werden kann das in der Ethikdiskussion. Ernst Tugendhat führt in seinen „Vorlesungen über Ethik“ aus, dass, wenn keine tragfähigen Gründe für ungleiches Verdienst angeführt werden können, gleich zu verteilen ist. Eine „primäre Diskriminierung“, die auf vorausgehenden Wertunterscheidungen zwischen den Menschen beruht, lässt sich keineswegs begründen. Aber auch gegen „sekundäre Diskriminierung“ aufgrund von Ansprüchen, Fähigkeiten oder Bedürfnissen lässt sich das Konzept einer **egalitären Gerechtigkeit** bezogen auf Rechte, Macht und Güter stark machen.

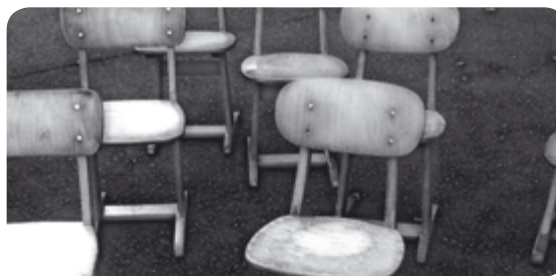
Sie haben sich intensiv mit bildungspolitischen Fragen auseinandergesetzt: Welche Perspektiven sehen Sie für die Zukunft?

Die Potenziale der Zukunft wachsen, davon bin ich überzeugt, aus der Kritik der Gegenwart: Gerechtig-

keit ist ein kritischer Möglichkeitsbegriff, der abzielt auf den Abbau von Privilegien und Diskriminierungen sowie auf Beseitigung von Barrieren. Die Korrelation von Erfolgswahrscheinlichkeiten von Bildungsbeteiligung und Abschlüssen sowie von Berufserfolg einerseits und Merkmalen sozialer Herkunft andererseits wird im demokratischen Legitimationsdiskurs als Ungerechtigkeit interpretiert.

Soziale Gerechtigkeit, auch in der Weiterbildung, bleibt deshalb gebunden an das Konzept gleicher Teilhabe an der Ressourcenverteilung. Weiterbildung ist selbst Ressource gesellschaftlichen Reichtums. Die realen Teilhabemöglichkeiten müssen also erweitert und gefördert werden.

Dies geht über die aktuellen politischen Programme hinaus. Vielmehr steht die partialisierte Projektförderung unter dem Verdacht als Innovationshemmnis zu wirken, weil sie strukturelle Reformen vermeidet. Die offizielle Politik in Bund und Ländern steht unter Druck, dass etwas geschehen muss, nachdem seit den 1970er-Jahren die Notwendigkeit der Weiterbildung öffentlich immer wieder betont und unbestritten ist, und flüchtet sich, das kritisiere ich schon lange, in Projektemacherei und Modellversucherei, damit nichts geschieht. Dies wäre auch eine Erklärung für einen Postulats-Implementations-Gap: Programm und Realität klaffen auseinander. Es gibt eine Flucht in symbolische Politik: Man fordert, um nicht zu handeln. Man entwickelt Modelle, um Strukturen nicht anzutasten. Diese Art der Weiterbildungsförderung degeneriert zur Legitimationsquelle für Reformabstinenz.



Demgegenüber müsste eine Politik, welche die Forderung nach Weiterbildungsgerechtigkeit ernst nimmt, gegen fortbestehende Teilnahmeselektivität, wachsende Finanzknappheit, gravierende Personalprobleme, Desintegration der Weiterbildungsbereiche entschieden ein Gesamtprogramm vorlegen, wie es z.B. in **Bundesregelungen für die Weiterbildung**¹ gefordert wird.

¹ Die gewerkschaftliche Initiative „Bundesregelungen für die Weiterbildung“ hat zu Beginn des Jahres 2000 erstmals ihre Vorschläge zur Gestaltung eines zukunftsfähigen Weiterbildungssystems in Deutschland vorgestellt. Die „Initiative Bundesregelungen für die Weiterbildung“ – getragen von ver.di, IG Metall und GEW sowie von Weiterbildungsträgern und Wissenschaftlern – setzt sich dafür ein, dass durch gesetzliche Regelungen auf Bundesebene der Rahmen für ein einheitliches und zukunftsfähiges System der Weiterbildung für die Bundesrepublik Deutschland geschaffen wird. Nachdem die Initiative sich mit drei Impulspapieren (Impulse für eine Weiterbildung mit System: Mai 2006; Impulse für die Finanzierung der beruflichen Weiterbildung: Januar 2007; Impulse für eine nachhaltige Gestaltung der Weiterbildung zwischen Markt und Staat: Juni 2008) in den bildungspolitischen Diskurs eingeschaltet hatte, meldete sie sich im Oktober 2008 wieder zu Wort und legt in der Broschüre „Notstand: Weiterbildung in Deutschland – Wir brauchen mehr öffentliche Verantwortung“ ein neues Konzept vor (<http://bildungspolitik.verdi.de/weiterbildung/initiative>). Peter Faulstich arbeitet in der Initiative mit.